

# 幼児教育学生の道徳発達観に関する予備的検討

## —道徳指導観に及ぼす幼稚園教育実習経験の影響—

越中 康治・白石 敏行

A Preliminary Study on Prospective Kindergarten Teachers' Views of Moral Development:  
Effects of the Experience of Teaching Practice on Students' Views of Moral Education

ETCHU Koji and SHIRAISHI Toshiyuki  
(Received August 6, 2009)

キーワード：幼児教育学生、道徳発達観、道徳指導観、教育実習、テキストマイニング

### はじめに

平成10年の幼稚園教育要領改訂において「道徳性の芽生え」が強調された際に、教師間で「指導観」を共有していくことの重要性が指摘された（文部科学省，2001）。それから10年、今回（平成20年）の改訂では「規範意識の芽生えを培う」ことが強調されている。これまで、幼稚園教育要領が改訂されるたびに、教え込みや強制はかえって道徳性や規範意識の芽生えをつみ取ることになるとの指摘が繰り返しなされてきた（e.g., 岩立, 2008; 松永, 2001）が、こうした事実は、幼児期にふさわしい道徳性や規範意識の芽生えを培う上で、道徳指導観（さらにはその基盤となる道徳発達観）を共有していくことが、今日においても引き続き重要な課題となっていることを示すものであるといえよう。

保育者を目指す学生たちにとっては、幼稚園における教育実習（あるいは保育実習）が現場の保育者の指導観にふれるはじめての貴重な機会となっている。道徳指導観に関しても、学生に及ぼす教育実習経験の影響は（大学での授業などと比しても）小さくないものと予想される。実習未経験の学生と実習を経験した学生との間には、道徳指導観に関してどのような相違が認められるのであろうか。

### 1. 問題と目的

道徳発達のとらえ方は心理学の分野においても様々である。道徳発達に関する心理学上の理論は、精神分析理論、社会的学習理論、認知発達理論に大別される（二宮, 1999）が、それぞれの主張は大きく異なっている。例えば、認知発達理論の流れを汲むTuriel (2006) は、精神分析理論（e.g., Freud）及び学習理論（e.g., Skinner）の道徳発達観について「個人の道徳性を心理的にある種の強制（compulsion）を受けたものととらえている

(p. 791)」と批判している。道徳発達における環境との能動的な相互作用を重視する認知発達理論の立場から、道徳発達を両親との同一視の過程（精神分析理論）や罰と報酬などの社会的強化の随伴性（学習理論）を通した社会規範の受動的内面化ととらえる両理論を強く否定している。

その一方でTuriel (1983, 2006) は、認知発達理論を独自に展開して、この四半世紀の間に大きな影響を及ぼすこととなった領域理論を提唱した。従来の認知発達理論においてPiaget や Kohlberg が道徳発達を「他律」から「自律」への一元的な変化ととらえたのに対して、Turiel は発達初期から多元的であると主張した（首藤・二宮, 2003）。すなわち、「正義や権利などの道徳的概念は児童期後期あるいは青年期まで構成されず、幼い子どもたちは権威志向的に慣習を厳守する段階にある」というこれまでの道徳発達観に代わって、「幼い子どもでも道徳と慣習を区別しており、状況に応じた多元的な判断と行動（権威に従ったり、自己決定したり）ができる」とする新たな道徳発達観を提示した（Helwig & Turiel, 2002; 首藤・二宮, 2003）。

こうした心理学の分野における理論的変遷と対応するように、学習指導要領等における道徳性の発達に関する記述も、この20年で変化してきた。例えば、「道徳性の発達と道徳教育」について、平成元年の『小学校指導書（道徳編）』では、低学年児童の道徳判断を「大人の言うことや規則にさえ合っていればよい行動であるという、ごく形式的な判断しかできないのが普通である」と解説していた。これに対して、平成10年改訂を経た新しい『小学校学習指導要領解説 道徳編』（平成20年）では、「教師や保護者の影響を受ける部分が大いものの、行ってよいことと悪いことについての理解ができるようになる」と解説している。さらに、入学当初の児童について、平成元年には「幼児期の自己中心性がまだかなり残っているため、他人の立場を認めたり、理解したり、他人の人格を尊重することは困難である」と解説していたが、現行では「幼児期の自己中心性はかなり残っているが、他人の立場を認めたり、理解したりする能力も徐々に発達してくる」としている。

上記の例に限らず、道徳発達についての考え方は人によって様々であり、時代とともに変遷する部分もある。環境との相互作用を通して子どもが能動的に認知を構成することを道徳発達ととらえるのか、社会規範の受動的な内面化を道徳発達ととらえるのか、あるいは、幼児の道徳性を他律的ととらえるのか、幼児の中にも自律の芽生えを認めるのかといったことは、道徳指導についての考え方と深く関連すると予想される。

例えば、葉原 (1997) は、教育の方法を類型化し「子どもが自主的に活動するような教師の働きかけ (pp. 78-79)」である本来の「指導（間接指導）」の他に、「注入」「操作」「放任」などを挙げているが、道徳発達を能動的ととらえるならば「間接指導」が、受動的ととらえるならば「注入」や「操作」が志向されるということも考えられる。また、こうした道徳発達観の相違は、幼児期の葛藤経験（けんかやいざこざ）のとらえ方（道徳性の発達における重要性を認めるか否かなど）などとも関連すると考えられる。

保育者の保育観・指導観は学生時代に形成され、熟達するに至るまで様々な過程を経て変化すると指摘される（梶田・杉村・後藤・吉田・桐山, 1990）が、道徳発達観や道徳指導観もまた、その原型は学生時代に形成されるものと推察される。学生に及ぼす実習経験の影響はとりわけ強く、経験者と未経験者との間には少なからぬ認識の差異があるものと予想されるが、実際はどうであろうか。本研究ではこの点について予備的に検討を行う。

## 2. 方法

### 2-1 調査対象者

山口大学の学生を対象に調査を行い、協力の得られた学生のうち、評定項目に欠損値のあった者を除く 146 名（幼児教育コース学生 49 名とその他の学生 97 名）を分析の対象とした。幼児教育コース学生の内訳は、幼稚園教育実習未経験者（1、2 年生）25 名、幼稚園教育実習経験者（3、4 年生）24 名であった。また、その他の学生 97 名中 32 名は、幼稚園教諭免許の取得を希望する教育学部生（「保育内容基礎」受講者であり、いずれも幼稚園教育実習は未経験）であった。残りの一般学生 65 名（共通教育「道徳性心理学」受講者）の内訳は、教育学部 12 名、人文学部 14 名、経済学部 9 名、理学部 30 名であった。

### 2-2 調査時期及び調査内容

幼児教育コース学生及び幼稚園教諭免許の取得を希望する教育学部生に対しては 2008 年 10 月から 11 月にかけて、その他の一般学生に対しては 2009 年 5 月に調査を依頼した。「幼児期の道徳発達」に関する項目と「道徳指導についての考え方」に関する項目について評定を求めた。なお、その他の一般学生を除く幼児教育コース学生及び幼稚園教諭免許取得希望者に対しては、評定とともに道徳指導に関する自由記述を求めた。

#### 2-2-1 「幼児期の道徳発達」に関する項目

現行の『小学校学習指導要領解説 道徳編』を参考に、幼児期の道徳発達に関して 6 項目を提示した。幼稚園や保育所の年長児（5 歳児）をイメージした上で、各項目について 4 段階（4. そう思う、3. 少しそう思う、2. あまりそう思わない、1. そう思わない）で評定するよう求めた。

#### 2-2-2 「道徳指導についての考え方」に関する項目

道徳指導についての保育者や教師の考え方として「注入・強制」「放任・消極」「葛藤回避」の 3 タイプを仮定した 15 項目を提示した。それぞれの考え方に賛成か反対かを 5 段階（5. 賛成、4. 少し賛成、3. どちらでもない、2. 少し反対、1. 反対）で評定するよう求めた。

#### 2-2-3 道徳指導に関する自由記述

幼児教育コース学生及びその他の幼稚園教諭免許取得希望者に対して、道徳指導についての考え方に関する自由記述を求めた。具体的には、「あなたが保育者になったと想像してお答えください。道徳性や規範意識の芽生えを培う上で、あなたはどのようなことに配慮しようと思いませんか？ また、子どもたちとどのようにかかわろうと思いませんか？ あなたの考えや思いを教えてください」と質問した。

## 3. 結果

以下では、因子分析に SPSS (ver11.0)、 $t$  検定（及び分散分析）に R (ver2.8.1)、自由記述文の分析（形態素解析、対応分析等）に R 及び RMeCab (ver 0.78) を用いた。

### 3-1 「幼児期の道徳発達」に関する項目について

幼児期の道徳発達に関する6項目について、逆転項目の得点を変換した上で、主因子法による因子分析を行った。その結果1因子が抽出された。しかし「3 大人が正しいと言えれば何でも正しいと判断する」は負荷量が.40未満であったため除外し、再度因子分析を行った。その結果、1因子構造であることが確認された(表1)。信頼性を確認するためにCronbachの $\alpha$ 係数を算出したところ.73であり、満足し得る内の一貫性が認められた。

表1 「幼児期の道徳発達」に関する項目の因子分析結果

	因子1	共通性
5 自分の気持ちを抑えて、我慢することができる	.66	.44
1 自分のことは自分であることができる	.64	.41
6 みんなのために進んで働き役立とうとする	.60	.36
2* 相手の立場や気持ちを理解することは難しい	.55	.31
4* やって良いことと悪いことの区別は難しい	.50	.25

注) \* は逆転項目であった。

5項目の平均値(表2)を、幼児期における道徳的自律をどの程度認めるかについての指標(得点が高いほど自律を認めている)とみなし、幼児教育コース学生の「実習未経験者」と「実習経験者」との間で差が認められるかについて $t$ 検定を行ったが、有意な差は認められなかった( $t(47)=0.12, ns$ )。しかし、参考までにその他の学生(幼免取得希望者及び一般学生)を含めて、1要因4水準の分散分析を行ったところ、群間差が有意であった( $F(3, 142)=10.45, p<.001$ )。多重比較(Tukey HSD)の結果、幼児教育コース学生(実習未経験者及び実習経験者)の得点は、一般学生の得点よりも有意に高かった。

表2 「幼児期の道徳発達」に関する得点の平均値(標準偏差)

幼児教育コース		その他	
実習未経験者 ( $n=25$ )	実習経験者 ( $n=24$ )	幼免取得希望者 ( $n=32$ )	一般学生 ( $n=65$ )
3.28	3.27	2.99	2.79
(0.41)	(0.35)	(0.45)	(0.51)

### 3-2 「道徳指導についての考え方」に関する項目について

道徳指導に関する15項目について、天井効果がみられた2項目(「6子どもが良いことをしたら、みんなに教えて褒めてあげるとよい」「11大人が良きモデルとなって、よい行動を子どもに教えるべきだ」)を除いた上で因子分析(主因子法・プロマックス回転)を行った。因子負荷量が.40未満の項目や多重負荷を示した項目(「4子どもが間違っただけをしたら、その場ですぐに叱る必要がある」「5子どもが悪いことをしても、罰なしに許して受け入れるべきだ」「8子どもの規範意識には、強制しないと身につかない部分もある」「12大人が行為の善悪を教えなくとも、子どもは自分で理解していく」)を削除し、最終的に固有値1以上の基準により3因子解を採用した。第1因子を「放任・消極」因子、第2因子を「葛藤回避」因子、第3因子を「注入・強制」因子とした(表3)。 $\alpha$ 係数は第1因子.59、第2因子.55、第3因子.49であり、特に第3因子については信頼性に問題があると言わざるを得ないが、以下では参考までに検討を行うこととした。

表3 「道徳指導についての考え方」に関する項目の因子分析結果

		因子1	因子2	因子3	共通性	
<b>第1因子：放任・消極</b>						
14	親切な行為がどのようなものかを言葉で教えることはよくない	.90	.08	.04	.78	
7	上手にお礼ができるよう練習するなどということとはよくない	.44	-.03	.00	.20	
3	どのような行動が道徳的に望ましいかを直接教えるべきではない	.43	-.02	-.13	.21	
<b>第2因子：葛藤回避</b>						
2	けんかがひどくなる前に、良い解決策を提案してあげるとよい	-.17	.72	-.11	.58	
9	けんかをした子どもたちには、お互いに謝るように促すとよい	.01	.48	.14	.28	
13	子どもたちが仲良く遊べるルールをつくってあげる必要がある	.16	.46	.01	.20	
<b>第3因子：注入・強制</b>						
1	行為の善悪については、子どもがわかるまで言葉で説明すべきだ	-.09	.08	.55	.34	
15	自分を抑えて我慢することを、子どもに教えるいく必要がある	-.11	-.10	.49	.24	
10	子どもの意思を尊重しすぎると、規範意識は形成されにくくなる	.12	.07	.45	.23	
因子間相関		因子1	因子2			
		因子2	-.24			
		因子3	-.03	.25		

各因子の得点の平均値（表4）をそれぞれの考え方への賛意の指標（高いほど賛成している）とみなし、幼児教育コース学生の「実習未経験者」と「実習経験者」との間で差が認められるかについて  $t$  検定を行った。その結果、「葛藤回避」（ $t(47)=1.94, p<.10$ ）及び「注入・強制」（ $t(47)=1.99, p<.10$ ）において有意傾向が認められた（放任・消極  $t(47)=1.23, ns$ ）。参考までにその他の学生の平均値にも目を通してみると、「葛藤回避」及び「注入・強制」に対する実習経験者の賛意が低いことがうかがわれる。

表4 「道徳指導についての考え方」に関する各得点の平均値（標準偏差）

	幼児教育コース		その他	
	実習未経験者 ( $n=25$ )	実習経験者 ( $n=24$ )	幼免取得希望者 ( $n=32$ )	一般学生 ( $n=65$ )
放任・消極	2.83 (0.59)	2.63 (0.55)	2.88 (0.73)	2.76 (0.93)
葛藤回避	3.24 (0.69)	2.85 (0.72)	3.06 (0.93)	3.15 (0.87)
注入・強制	3.69 (0.67)	3.28 (0.78)	3.56 (0.62)	3.66 (0.80)

### 3-3 道徳指導に関する自由記述文について

石田（2008）を参考に、幼児教育コースの実習未経験者（以下【未経験】と表記）25名、幼児教育コースの実習経験者（【経験済】）24名、その他の幼免取得希望学生（【その他】）29名（32名中無回答の3名を除外した）、計78名の自由記述文の解析を行った。まず、

自由記述文を形態素解析にかけ（トークン数 3231、タイプ数 521）、名詞のみを抽出した（トークン数 934、タイプ数 254）。次に、本稿の著者 2 名で協議の上、出現頻度が 5 以上の名詞のうち重要でないと思われる 18 語（こと、よう、の、たち、時、者、中、性、人、それ、とき、的、達、子、上、一、身、ため）を削除した。その上で、群ごとに出現頻度の高い名詞上位 15 語を抽出した。3 群のいずれかで上位 15 以内にランキングされた名詞は 32 語であった。そのうち、全体での出現頻度が 5 未満であった 6 語（際、指導、最初、解決、クラス、理想）と質問文にも記載した「道徳」「規範」の 2 語を削除し、最終的に 24 語を分析の対象とした（表 5）。なお、24 語のうち別表記のあった「子ども」「決まり」「気持ち」（それぞれ「子供」「きまり」「気持」）については、統一する処理を行った。

表 5 自由記述文の形態素頻度表（頻度5以上の名詞のみ）

	未経験 (n=25)	経験済 (n=24)	その他 (n=29)	計 (N=78)		未経験 (n=25)	経験済 (n=24)	その他 (n=29)	計 (N=78)
子ども	24	26	29	79	生活	1	3	3	7
自分	11	5	3	19	必要	4	2	1	7
保育	2	8	6	16	介入	2	0	4	6
言葉	4	5	3	12	決まり	3	3	0	6
意識	6	1	4	11	場面	3	3	0	6
行動	2	3	6	11	注意	1	0	5	6
同士	3	3	5	11	気持ち	0	5	1	6
みんな	1	6	3	10	相手	0	4	2	6
ルール	3	5	2	10	自ら	1	1	3	5
自身	2	4	3	9	理解	1	3	1	5
大切	4	3	2	9	配慮	0	3	2	5
思い	2	4	1	7	友達	0	4	1	5

形態素頻度表（表 5）に基づき、対応分析を行った。なお、対応分析の散布図（図 1）作成にあたっては、若藤・小杉（2009）を参考にした。まず、【経験済】のごく近くには「気持ち」と「友達」がプロットされた。このうち「気持ち」については、関連が予想される「思い」や「理解」も近くにプロットされた。自由記述文のデータと照合したところ、これらの語は「子供の気持ちを受け入れた上で」「子どもたちの気持ちもふまえたうえで」「子どもの意図や思いも理解できるように」「けんかやトラブルの際はお互いの思いを理解し」などの文脈で使用されていた。また、「友達」についても、関連の予想される「相手」が近くにプロットされた。これらの語は「友達とのかかわりや生活の中で」「友達を思いやる」「相手の気持ちを考えるように」などの文脈で使用されていた。

次に、【未経験】の近くには「必要」と「自分」がプロットされた。「必要」は「必要に応じて言葉でも伝えたい」「必要であると考えれば注意をする」「叱るような形で教えるのも必要かもしれない」などの文脈で使用されていた。また「自分」には「自分が実践している姿を通して」「自分がまずお手本となって」「自分自身の発言内容や行動に意識をもつ」のように保育者（回答者本人）を指したものと、「自分ですよう働きかける」「自分たちなりにルールを考えていけるよう」のように幼児を指したものの双方があった。

さらに、【その他】の近くには、「自ら」「行動」「介入」「注意」などがプロットされた。「自ら」は「子どもが自ら考えることができるよう」「子どもたち自ら友達と仲良く遊ぶため」などの文脈で、「行動」は「間違った行動」「自己中心的な行動」などの文

脈で使用されていた。また、「注意」は「だらしのない行動をした時にすぐ注意する」「悪いことをしたときに注意をし」「ひどいケンカやいじめの時のみ注意する」、「介入」は「介入して助言・援助を行っていきたい」「自分自身で考えることの出来る言葉かけや介入」「大人が大きく介入するのではなく」などの文脈で使用されていた。

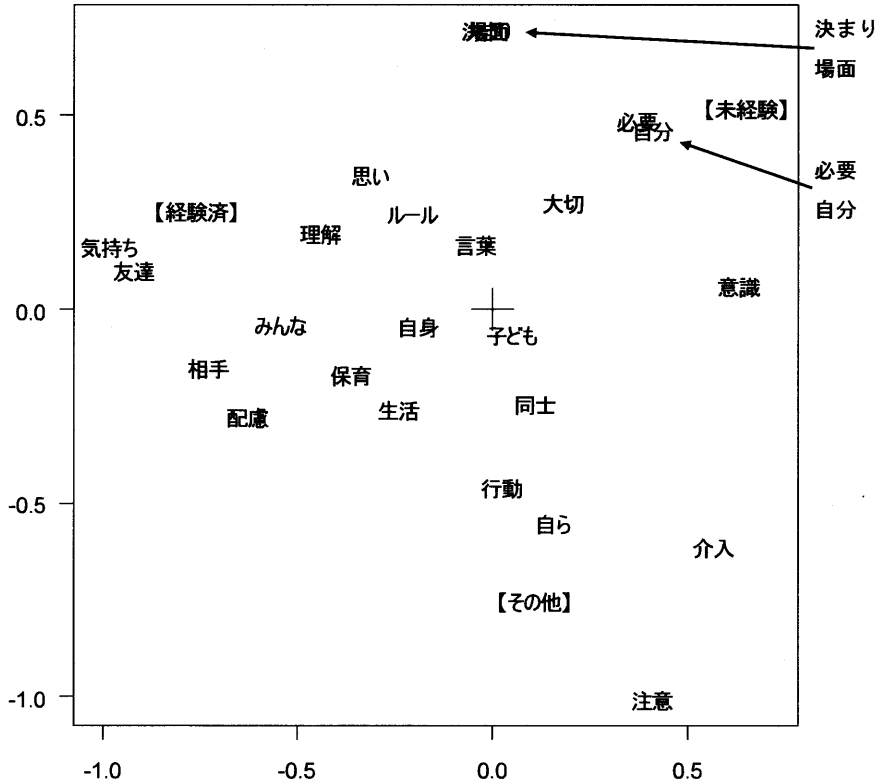


図1 対応分析の結果の散布図

#### 4. 考察

本研究の目的は、幼児教育学生の道徳発達観及び指導観に及ぼす幼稚園教育実習経験の影響について予備的に検討を行うことであった。「幼児期の道徳発達」に関する項目及び「道徳指導についての考え方」に関する項目を仮に設けて学生に評定を求めるとともに、道徳指導に関する自由記述を求め、主に実習経験者と実習未経験者との差異を検討した。

結果として、第1に、幼児期の道徳発達のとらえ方については、幼児教育学生とその他の一般学生との間に大きな違いが示された。実習経験の有無にかかわらず、幼児教育学生は一般学生に比して、幼児期における道徳的自律を認める傾向にあることが示唆された。第2に、幼稚園教育実習を経験した学生は、未経験の学生（及びその他の学生）に比して、「注入・強制」型の指導観や「葛藤回避」型の指導観に賛意を示さない傾向がみられた。すなわち、直接的な教示・説明によって道徳発達がもたらされるという考え方や、保育者の直接的介入によってけんかやいざこざを回避していくという考え方に対して、幼児教育学生は、実習等の経験を通して、否定的な見解を抱くようになる可能性が示唆された。

こうした道徳指導に関する考え方の相違は、学生による自由記述文からも見出された。

道徳指導に関する実習経験者の考えは「気持ち」「思い」や「友達」「相手」といった語によって特徴づけられた。このことは、実習経験者が「子どもの気持ちや思い」「友達や相手との相互作用」を基盤とした道徳発達観を抱いていることを示唆するものであるかも知れない。他方、実習未経験者の考えは「必要」「自分」といった語に特徴づけられたが、これは「必要」に応じて幼児にかかわるなどして、保育者である「自分」自身が直接的に影響を及ぼしていくという考え方をイメージさせる。幼児教育コース以外の学生についても「注意」「介入」による「行動」の直接的指導などを連想させる語が特徴的であった。以上の予備的な検討から、実習等の経験によって、幼児教育学生は「環境」や「遊び」を通した「間接指導」（栞原，1997）を志向するようになる可能性が示唆された。

## 謝辞

本論文の作成にあたり、R と RMeCab を用いた自由記述文の分析についてご教示いただきました山口大学教育学部の小杉考司先生に、厚く感謝を申し上げます。また、調査にご協力いただいた学生の皆様に心より御礼を申し上げます。

## 引用文献

- Helwig, C. C., & Turiel, E. (2002): Children's social and moral reasoning. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development*. Malden, MA: Blackwell. pp.475-490.
- 石田基広 (2008): Rによるテキストマイニング入門 森北出版
- 岩立京子 (2008): 幼稚園教育 規範意識の芽生えを培う 初等教育資料, 837, 90-96.
- 梶田正巳・杉村伸一郎・後藤宗理・吉田直子・桐山雅子 (1990): 保育観の形成過程に関する事例研究 名古屋大学教育学部紀要(教育心理学科), 37, 141-162.
- 栞原昭徳 (1997): わかる授業をつくる先生 図書文化
- 松永あけみ (2001): 「いい子」づくりを急ぐ保育の問題—いざこざ、トラブル、葛藤を通して育つ子どもたち— 発達, 22(86), 25-32.
- 文部科学省 (2001): 幼稚園における道徳性の芽生えを培うための事例集 ひかりのくに
- 二宮克美 (1999): 道徳性 中島義明・安藤清志・子安増生・坂野雄二・繁樹算男・立花政夫・箱田裕司(編) 心理学辞典 有斐閣 pp.632-633.
- 首藤敏元・二宮克美 (2003): 子どもの道徳的自律の発達 風間書房
- Turiel, E. (1983): *The development of social knowledge: Morality and convention*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Turiel, E. (2006): The development of morality. In N. Eisenberg (Ed.), W. Damon & R. M. Lerner (Series Eds.), *Handbook of child psychology*. 6th ed. Vol. 3. *Social, emotional, and personality development*. New York: Wiley. pp.789-857.
- 若藤夏子・小杉考司 (2009): 投影法「絵画感想法」の構成とテキストマイニング・アプローチ 山口大学心理臨床研究, 9, 19-30.